

O IMPACTO DAS HISTÓRIAS NA AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLAR

Carla José Fernandes da Costa

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2017

O IMPACTO DAS HISTÓRIAS NA AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLAR

Carla José Fernandes da Costa

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Manuela Rosa

2017

*“Todas as crianças têm direito a um país amigo das crianças.
Onde todas as pessoas, nem que seja aos bocadinhos,
sejam atentas, serenas e sábias, bondosas e firmes
para com elas.
Um país onde todas as crianças se sintam filhos dos pais
e sobrinhos de todos. Um país que não as idolatre nem endeuse,
mas que as ame, simplesmente (que é tudo aquilo que quem
repete que “o melhor do mundo são as crianças”, raramente, faz).”*

Eduardo Sá, 2014

AGRADECIMENTOS

À professora Manuela Rosa, pela sua sensibilidade, característica que considero a mais importante na profissão de docente.

A toda a equipa educativa, principalmente à minha Educadora Cooperante Mena Santos por me ter recebido e apoiado tanto nesta caminhada.

A todas as crianças, que tão calorosamente me acolheram e que todos os dias, ainda que inconscientemente, me ensinavam a ser alguém melhor e me motivavam para continuar nesta caminhada.

Aos meus pais, por todo o apoio, amor, carinho e motivação que me têm proporcionado em todo o meu percurso académico. Sem eles nada seria possível.

E por fim, ao amor da minha vida que sempre acreditou em mim e nunca me deixou cair, fazendo-me ver que existe sempre uma saída. Foi sem dúvida o meu pilar durante todo este percurso e mil agradecimentos não seriam suficientes. A ele, dedico este relatório.

RESUMO

O presente relatório diz respeito a um período de Prática Profissional Supervisionada, ocorrido entre o dia 26 de setembro de 2016 e o dia 20 de janeiro de 2017, no contexto de jardim de infância, numa Instituição de Lisboa. Este documento é composto por reflexões sobre diversas situações ocorridas ao longo da prática pedagógica e pela abordagem de uma problemática surgida durante a PPS.

Após diversas observações e reflexões do quotidiano das crianças, levantei a questão “Terão as histórias infantis impacto na aquisição de vocabulário das crianças?” A problemática retratada no relatório aborda como o conto de histórias infantis altera ou não o significado que as crianças têm de determinadas palavras, fundamentadas na visão de diversos autores tais como Inês Sim-Sim e Paul Bloom.

Foi realizada uma abordagem qualitativa utilizando como técnicas a observação participante, consulta documental, notas de campo e reflexões semanais.

Ao longo da abordagem desta problemática, é possível encontrar todas as estratégias utilizadas para a verificação da questão levantada. As principais conclusões deste trabalho vão ao encontro de diversificação de contexto e têm em conta contributos da área da fonologia.

Neste relatório é também possível encontrar uma reflexão global sobre toda a experiência de estágio, bem como do estágio em creche, onde reflito sobre todas as aprendizagens que adquiri e sobre todos os princípios que estabeleci para a minha identidade profissional.

Palavras-chave: Prática Profissional Supervisionada; vocabulário; literatura infantil;

ABSTRACT

This report concerns a period of Supervised Professional Practice, which occurred between September 26, 2016 and January 20, 2017, in the context of Kindergarten, in a Lisbon Institution. This document is composed of reflections on various situations that occurred during the pedagogical practice and the approach of a problem that arose during the PPS.

After several observations and reflections of the children's daily life, I raised the question “Do stories for children have impact in the acquisition of children's vocabulary?” The problem portrayed in the report addresses how the story of children changes or not the meaning that children have of certain words, based on the vision of several authors such as Inês Sim-Sim and Paul Bloom.

A qualitative approach was carried out using techniques such as participant observation, documentary consultation, field notes and weekly reflections.

Throughout the approach to this problem, it is possible to find all the strategies used to verify the question raised. The main conclusions of this work are the diversification of context and take into contributions from the field of phonology.

In this report it is also possible to find an overall reflection on the entire internship experience, as well as the internship in daycare, where I reflect on all the learning I have acquired and on all the principles that I have established for my professional identity.

Key-words: Supervised Professional Practice; vocabulary; children's literature;

Índice

Introdução	1
1. Caraterização.....	3
1.1 Caraterização do Meio envolvente	3
1.2 A instituição	4
1.3 As famílias das crianças	5
1.4 O grupo C3.....	7
1.4.1 Potencialidades.....	7
1.4.2 Interesses	8
1.4.3 Dificuldades	9
1.5 Organização do ambiente educativo da sala C3	9
1.5.1 Organização do tempo diário	10
1.5.2 Organização do tempo semanal.....	12
1.6 A equipa educativa da sala	14
1.6.1 Equipa educativa alargada.....	15
2. Análise reflexiva da intervenção	15
2.1 Intenções para as crianças	16
2.1.1 Intenções da Educadora.....	16
2.1.2 As minhas intenções.....	17
2.2 Intenções para as famílias	19
2.2.1 Intenções da Educadora.....	19
2.2.2 As minhas intenções.....	20

2.3	Intenções para a equipa educativa.....	22
2.3.1	Intenções da Educadora.....	22
2.3.2	As minhas intenções.....	23
3.	Investigação em jardim de infância.....	23
3.1	Identificação e fundamentação da Problemática	23
3.2	Revisão da Literatura	24
3.2.1	O significado das palavras.....	31
3.3	A importância das histórias	32
3.4	Roteiro ético e metodológico	33
3.5	Apresentação e discussão dos dados	35
3.5.1-	A formiga Horripilante de Liz Pichon	36
3.5.2	O elefante diferente (que espantava toda a gente) de Manuela Castro Neves	38
3.5.3	A zebra Camila de Óscar Villán e Marisa Núñez.....	40
3.5.4	<i>Chiu!</i> de Mafalda Milhões e Paulo Galindo.....	41
3.6	Elaboração de um dicionário.....	43
3.7	Conclusão da Investigação.....	44
4.	Construção da profissionalidade docente como educador/a de infância em contexto	46
	Considerações finais.....	49
	Referências bibliográficas	50

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem	30
Tabela 2 – Dados recolhidos da história “A formiga Horripilante”	36
Tabela 3 – Dados recolhidos da história “O elefante diferente (que espantava toda a gente)”	38

Tabela 4 – Dados recolhidos com a história “A zebra Camila”	40
Tabela 5 – Dados recolhidos com a história “Chiu!”	41

Índice de Ilustrações

Ilustração 1. Capa do dicionário realizado.....	43
Ilustração 2. Exemplo de uma página do dicionário.....	44

Índice de Anexos

Anexo A. Figuras.	55
Anexo B. História “Natureza Ferida”	58
Anexo C. Imagens utilizadas no dicionário de imagens da natureza.	59
Anexo D. Canção “Vamos lá reciclar”	60
Anexo E. Princípios Éticos na investigação e na ação.	62

Lista de Abreviaturas

PPS	Prática Profissional Supervisionada
ATL	Atelier de Tempos Livres
CAF	Componente de Apoio à Família
Jl	Jardim de infância

INTRODUÇÃO

O presente relatório é referente à intervenção realizada no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada - Módulo II em jardim de infância, decorrente do Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Este documento será apresentado sob a forma de reflexão, expondo exemplos de situações ocorridas durante este período.

Ao longo deste documento é possível encontrar a trajetória de uma revisão da literatura realizada sobre uma problemática mais significativa, ou seja, sobre uma questão surgida durante a Prática Profissional Supervisionada de creche e jardim de infância que por uma ou mais razões, suscitasse o meu interesse. Surge a temática “O impacto das histórias na aquisição de vocabulário em crianças de pré-escolar”. Para desenvolver este tema, tive em conta os hábitos de leitura das crianças da sala, fiz uma breve pesquisa sobre a linguagem e o seu desenvolvimento, e selecionei diversas ocorrências que posteriormente foram analisadas de forma reflexiva para assim perceber se posteriormente existiriam ou não mudanças.

O relatório apresenta-se dividido em quatro capítulos: Caracterização; Análise reflexiva da intervenção; Investigação em JI; Construção da Profissionalidade e Conclusões finais.

O primeiro capítulo expõe uma caracterização do contexto onde foi desenvolvida a PPS II, nomeadamente os espaços, a equipa educativa, os contextos educativos, as crianças e as respetivas famílias.

No capítulo 2, indicarei as minhas intenções para a ação pedagógica, fundamentando-as, juntamente com as intenções da Educadora cooperante e farei uma análise de como as conciliei e as implementei ao longo da prática.

No capítulo 3, abordarei mais detalhadamente a problemática acima referida apresentando conceitos, pesquisas realizadas, descrição de algumas situações ocorridas e as minhas conclusões.

No último capítulo, apresento as minhas considerações finais tendo em conta todas as aprendizagens que adquiri, os desafios que tive de ultrapassar e como tudo tem contribuído para a construção da minha identidade profissional.

1. CARATERIZAÇÃO

Uma caraterização geral de todos os componentes envolvidos numa intervenção, neste caso do meio, da equipa educativa, das crianças e das suas respetivas famílias, bem como o do ambiente educativo da sala, é crucial para o conhecimento das crianças e consequentemente para uma melhor intervenção no seu desenvolvimento e a aprendizagem. Tendo em conta que todos estes componentes têm uma grande influência sob as crianças, conhecê-los e conseguir relacionar-se com os mesmos, é fundamental.

Os dias iniciais da Prática Profissional Supervisionada foram dedicados à observação de forma a que houvesse um entendimento de todos estes elementos para possibilitar uma melhor adequação da minha postura e atitude e também das atividades futuramente realizadas.

1.1 Caraterização do Meio envolvente

A Instituição situa-se numa zona urbana, numa das mais antigas da cidade de Lisboa, com diversos transportes públicos e bons acessos, com alguns recursos na comunidade tais como: comércio local; escolas básicas; casa da cultura, centro paroquial, PSP, centro de saúde e Refood (Projeto que visa recolher comida de restaurantes e distribuí-la por famílias carenciadas).

Embora existam diversas entidades relativamente próximas do centro, as saídas das crianças não são muito frequentes pois não existem transportes adequados à sua mobilização, assim sendo, sempre que possível são as entidades que se deslocam à Instituição, como aconteceu na celebração do dia de Reis, em que alguns utentes do Centro de dia situado na freguesia se deslocaram à Instituição para comemorar o dia, como é possível verificar na seguinte nota de campo:

“Recebemos os idosos do centro do dia para a celebração do dia dos Reis. As crianças colocaram as coroas que haviam feito e assistiram

aos cânticos dos idosos.” (nota de campo nº 115, 6 de janeiro de 2017, pátio de entrada)

A Instituição tenta promover, sempre que possível, saídas ao exterior como ocorreu em dezembro quando as crianças foram entregar postais de natal à zona envolvente.

1.2 A instituição

A Instituição foi fundada em 1896 como um espaço de acolhimento para crianças e tinha como objetivo “. . . proteger, educar e instruir as crianças pobres de ambos os sexos, desde que deixavam a alimentação láctea maternal até aos 7 anos, permitindo, portanto, aos seus pais, poderem entregar-se livremente às suas ocupações diárias. “ (Projeto Educativo, p.7)

Juridicamente, a Instituição define-se como Instituição Particular de Solidariedade Social, ou seja,

. . . constituídas por iniciativa de particulares, sem finalidade lucrativa, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico, para prosseguir, entre outros, os seguintes objetivos: apoio a crianças e jovens; apoio à família (Segurança Social, 2015)

Deste modo, as mensalidades variam consoante a condição socioeconómica das famílias.

A casa de infância está instalada num edifício com dois andares e um pavilhão exterior ao edifício. Entre o edifício e o pavilhão existe um espaço que permite a existência de um recreio para jardim de infância e outro para creche. Em ambos existem zonas ajardinadas, proporcionando assim boas condições para as crianças brincarem, como é possível verificar no Anexo A, imagem 1.

As instalações da Instituição dispõem de uma sala de reuniões, para os funcionários poderem reunir-se e discutirem os assuntos que considerarem pertinentes, de forma mais adequada e tranquila, estando prevista uma hora diária de programação para este propósito.

Para além das salas de atividades existiam outros espaços onde a equipa alargada poderia reunir-se tal como a sala de descanso, onde as pessoas podiam conviver num ambiente mais descontraído. Existia também um *hall* de entrada utilizado para celebração de festividades onde se reuniam as crianças, a equipa e consoante as festividades, as famílias das crianças.

Na Instituição, colaboram 6 Educadoras, 6 Ajudantes de Ação Educativa, 1 Cozinheira, 3 Auxiliares e 1 Diretora.

1.3 As famílias das crianças

Segundo Simões (2009) “A importância do papel da família não pode ser minimizada. . . A família sabe . . . melhor do que ninguém as dificuldades e necessidades que a criança sente, pois tem um conhecimento único e global da criança.” (p.41). É através do conhecimento das famílias que é possível conhecer e compreender cada criança na sua individualidade e também a forma mais rápida de se chegar ao seu íntimo.

As idades dos pais variam entre os 24 e os 47 anos, perfazendo assim um conjunto de pais jovens. Devido a regras de privacidade da Instituição, não tive acesso a todas as profissões exercidas pelos pais, mas das que tive acesso, verifiquei que correspondem ao respetivo nível de habilitações, como é possível verificar na seguinte nota de campo:

“Ro: Podemos jogar o jogo das profissões?

Eu: Sim, podemos. Já sabem, dizem uma profissão e não podem repetir.

Go: Juiz como é o meu pai!

Ju: Eu não sei...

Educadora: Pensa um bocadinho...O que faz o teu pai?

Ju: É médico.

Educadora: Pronto, já disseste uma profissão.” (nota de campo nº 65, 11 de novembro de 2016, sala)

Consigo também verificar que existe uma grande envolvimento por parte dos pais na educação dos filhos, na maioria das crianças, ambos os progenitores estão envolvidos na educação dos mesmos, sendo que existe comunicação entre ambos e a equipa educativa, algo que posso constatar diariamente no momento de acolhimento, em que a maioria dos pais faz questão de falar com a Educadora de forma informal, sobre os mais diversos assuntos.

Relativamente à minha presença na sala, todos os pais aceitaram muito bem e a maioria colaborou para que me sentisse integrada na sala, demonstrando confiança e hospitalidade.

É defendido pela Instituição um constante contacto diário entre o JI e as famílias. O JI possibilita que as famílias entrem nas salas, acompanhem o trabalho realizado e sempre que possível participem no mesmo, como indica a seguinte nota de campo:

“- Bom dia!- diz a mãe do JPS

- Bom dia! – responde a Educadora. – Já viu a nossa neve?

- Ah o JPS falou-me sobre isso. Contou que fizeram neve com fraldas e água.

- Sim, fizemos com o algodão das fraldas. Quer experimentar? Parece neve de verdade!

A mãe tocou, enquanto a Educadora tirava uma fotografia e depois disse:

- Agora, se faz favor, escreva aqui no nosso projeto o que achou da nossa neve” (nota de campo nº 128, 19 de janeiro de 2017, sala)

A equipa educativa da sala sempre demonstrou preocupação em integrar os familiares no dia a dia do JI, principalmente os pais das crianças inscritas no JI pela primeira vez.

1.4 O grupo C3

A sala C3 é frequentada por um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, constituído por vinte e duas crianças, onze do sexo masculino e onze do sexo feminino. No início da intervenção, a criança mais velha tinha 5 anos e 9 meses e a mais nova 2 anos e 11 meses, este grupo é maioritariamente composto por crianças com 5 anos.

Das vinte e duas crianças, 18 frequentaram a Instituição no ano letivo anterior com a mesma Educadora. Neste ano letivo foram admitidas 4 crianças na Instituição. Ao iniciar o estágio em setembro, tive oportunidade de observar algumas estratégias de adaptação utilizadas para todas as crianças, uma vez que todas as crianças têm de adaptar-se umas às outras. Uma das estratégias de adaptação observada consistia em nomear as crianças mais velhas, responsáveis por auxiliarem as crianças mais novas na rotina e nas tarefas propostas.

As quatro crianças adaptaram-se bem, mas com ritmos diferentes, uma vez que são crianças diferentes e cada uma terá necessidades e estímulos distintos. Observei nestas crianças algumas diferenças de assiduidade, o que me leva a concluir que é um fator importante para o trabalho desempenhado em pré-escolar e um grande contributo para a integração da criança.

1.4.1 Potencialidades

O grupo de crianças apresentava globalmente capacidades ao nível de precisão de trabalho com instrumentos e no nível do desenvolvimento físico e motor, ou seja, era notório um “. . . conjunto das transformações de resposta, entendidas numa base diacrónica, e constatáveis ao nível dos movimentos, das qualidades físicas e motoras e das actividades humanas na adaptação às variações do meio físico e social.” (Neto, s.d., p.4)

No que toca ao nível cognitivo e linguístico, a maioria das crianças fala fluentemente, conseguindo formar frases, expressar o que sente e pedir alguma coisa de que precise.

As crianças mantêm laços seguros com os adultos da sala e interagem bem umas com as outras, demonstrando as suas preferências de relacionamento,

Em conversa informal com a Educadora, esta revelou considerar este grupo dotado de uma grande capacidade de concentração, dando o exemplo de que conseguem focar-se até o fim de um jogo com a mesma atenção inicial. Da minha observação, posso constatar que o grupo tem uma grande capacidade de adaptação, estabelece relações com facilidade como ocorreu no caso da minha adaptação ao grupo e reagiram igualmente bem à mudança de Auxiliares de Ação Educativa, que irei abordar mais à frente.

Constatei também, que as crianças conseguem brincar sem supervisão, revelando autonomia.

1.4.2 Interesses

As crianças demonstravam grande interesse pela área da casinha, sendo a área mais requisitada da sala. Nessa área, as crianças tinham a seu dispor diversas roupas e acessórios que poderiam utilizar para brincarem ao faz de conta, brincadeira que era sempre escolhida pelas crianças.

Constatei também o interesse por parte das crianças em personagens fictícias advindas das influências televisivas como é possível verificar na seguinte nota de campo:

“À tarde as crianças foram para o recreio e sugeriram diversas brincadeiras, tais como brincar aos *Pokemons* que consistia em cada um de nós ter um nome de *pokemon* e escondíamo-nos todos e um ficava a contar até 10. De seguida o que tinha ficado a contar, teria de encontrar os que estavam escondidos.” (excerto da nota de campo nº 7, 28 de setembro de 2016, recreio)

O interesse pelas histórias era notório desde início, pois a biblioteca era também uma área muito requisitada. As crianças pediam constantemente para que a equipa da sala contasse histórias, revelando um grande foco de atenção e sentindo necessidade de explorar a história depois do conto.

1.4.3 Dificuldades

Conseguí observar alguns problemas na gestão de conflitos, o que tentou ser colmatado pela equipa Educativa da Sala, apelando ao diálogo entre as crianças sempre que houvesse algum conflito.

Considero que uma das fragilidades do grupo era a fraca diversidade de escolha pelas diferentes áreas da sala, ou seja, a maioria das crianças escolhia constantemente a mesma área para explorar e brincar. Esta fragilidade foi constatada pela Educadora que decidiu elaborar um mapa de atividades onde cada criança tinha de assinalar em que área desejava brincar, atingindo um limite de vezes que pode ir para a mesma, sendo assim obrigada a ir para uma área diferente. Esta estratégia tinha como principal intenção, por parte da Educadora, impulsionar o pensamento das crianças, fazendo-as refletir sobre para onde poderiam ir, uma vez que a sua área preferida já não era opcional. Era também intenção, induzir as crianças às diferentes aprendizagens que cada área pode proporcionar, como já anteriormente referido. No decorrer da PPS, dei continuidade às estratégias da Educadora.

1.5 Organização do ambiente educativo da sala C3

A rotina da sala já está estabelecida e organizada de forma a respeitar as diferentes características das crianças. As crianças já se encontram adaptadas à rotina, auxiliando as crianças mais novas nessa adaptação.

Na sala C3, a rotina era um preceito respeitado, pois a Educadora Cooperante tinha ciente a importância do tempo no desenvolvimento das crianças, como é defendido por Cardona (1999) rotina entende-se por

. . . uma estrutura espaço-temporal bem definida e explícita é fundamental, para uma boa familiarização das crianças com o funcionamento da sala de atividades. Só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido (p.136)

Tendo em conta esta importância das rotinas na vida das crianças, na sala C3, como acima referido, a rotina era sempre seguida e respeitada, mas sempre com hipóteses de flexibilidade em caso de alguma necessidade.

1.5.1 Organização do tempo diário

- Acolhimento: é iniciado às 8 da manhã pelo serviço CAF (Componente de Apoio à Família)¹, todas as crianças do centro são recebidas no refeitório e sentam-se a conversar uns com os outros, a desenharem ou a brincarem até às 9, hora em que as Educadoras levam as suas crianças para as respetivas salas. Quando o grupo C3 chega à sala, as crianças sentam-se no tapete e é iniciado um momento em grande grupo. Conversam com a Educadora sobre os mais diversos assuntos informais. Este espaço de tempo é fundamental para estimular uma das intenções acima descritas, a comunicação. Como é defendido por Folque (2012) as atividades de grande grupo

¹ “ . . . corresponde ao serviço de refeições e às atividades desenvolvidas para além das 5 horas diárias da componente letiva. . . tem como principal objetivo preencher os momentos específicos, que levam as crianças a permanecer no Jardim de Infância mais tempo. O principal objetivo do CAF é desenvolver pequenas atividades orientadas, pelas ajudantes de Ação Educativa (mas planeadas pela Equipa Pedagógica) . . . ” (Projeto Curricular, 2016, p. 33 e 34).

“podem criar um espaço para o debate em grupo e para tomar decisões, em que são expressas e tidas em conta as diferentes opiniões e construídos novos significados, criando uma comunidade cooperativa em que é partilhada a responsabilidade de cada um pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os outros.” (p. 101)

- São marcadas as presenças do dia, com o objetivo de adquirirem noção de tempo e é marcado o clima no mapa do tempo. De seguida comem o reforço da manhã;
- Dinamização da manhã: pouco antes das 10:00 da manhã, é iniciada a dinamização planeada pela Educadora ou por mim.
- Brincadeira livre: As crianças distribuem-se livremente pelas áreas da sala de forma a brincarem livremente. A importância do brincar em Pré-Escolar é de conhecimento geral, como afirmam Papalia, Olds, and Feldman (2001)

. . . brincar é o trabalho dos mais novos. Brincando, as crianças crescem. Elas estimulam os seus sentidos, aprendem a usar os músculos, a coordenar o que vêem com o que fazem e ganham domínio sobre os seus corpos. Descobrem coisas acerca do mundo e acerca delas próprias. Adquirem novas competências. Tornam-se mais proficientes no uso da linguagem, experimentam diferentes papéis e – ao reconstruírem as situações da vida real – lidam com emoções complexas (p. 365).

- Almoço e higiene: pelas 11:30 dirigem-se à casa de banho para lavarem as mãos e de seguida vão para o refeitório para almoçarem. Pelas 12:20, as crianças voltavam à casa de banho para fazerem a sua higiene e depois dirigiam-se para a sala ou para o recreio se as condições meteorológicas assim o permitirem.
- Dinamizações da tarde: Às 13:30 a Educadora volta à sala e as crianças continuam a brincar livremente pelas áreas enquanto vão também realizando atividades orientadas pela Educadora ou por mim. Neste espaço de tempo as crianças interagem em pequeno grupo e estes momentos eram aproveitados para

desenvolver atitudes como a cooperação, como menciona DeVries (citado por Floque, 2012):

A natureza da relação entre pares (igualdade de estatuto) liberta a criança da autoridade do adulto. Assim, para tornar possível a cooperação, as crianças analisam os seus pontos de vista, descentram-se e envolvem-se em conflitos cognitivos. A preocupação da criança em manter relações e ter êxito no jogo colaborativo leva-a a negociar, cooperar e a procurar um equilíbrio de muitas maneiras. (p. 97)

- Lanche da tarde: Pelas 15:30 as crianças fazem higiene na casa de banho e dirigem-se ao refeitório para lanche.
- Dinamizações livres e/ou atividades extra curriculares: Pelas 16:00, as crianças vão ao recreio (se as condições meteorológicas o permitirem) ou voltam para a sala para brincarem livremente.

1.5.2 Organização do tempo semanal

- Às quintas-feiras pelas 10:50, as crianças têm aulas de sensibilização à prática desportiva. Fulcral para um desenvolvimento inteiro de cada criança, que lhe permite adquirir valores educativos que contribuem para um estilo de vida mais saudável, e que ajudará a combater muitas doenças, como por exemplo, a obesidade. Segundo Onofre, “a criança, como corpo, só se organiza na medida que se move” (Onofre, 2004, p.27)., deste modo, a área de conteúdo de expressão motora é essencial no pré-escolar, sendo que é entre os 3 e os 9/ 10 anos que a criança se encontra na fase crítica da motricidade infantil em que as capacidades e os padrões motores básicos se desenvolvem (Neto, s.d.).
- Às terças-feiras algumas crianças têm aula de música
- Às sextas-feiras têm aula de Inglês, enquanto as crianças que não participam dessas atividades brincam com a auxiliar.

Relativamente ao espaço, a sala C3 tem um espaço amplo com 40 m², com 3 janelas para o exterior possibilitando muita luz natural na sala, como é possível verificar no Anexo A, imagem 2. O espaço estava disposto em diferentes áreas organizadas de forma a responder às intenções da Educadora que vão de encontro às diferentes necessidades e interesses das crianças. Eram organizadas da seguinte forma:

- Cantinho da Biblioteca: encontrava-se organizada com uma prateleira onde os livros estão ao alcance das crianças com 3 cadeiras-sofá onde podem explorar os livros, o que lhes permite um contacto informal com o código escrito e deste modo desenvolverem a emergência da leitura e da escrita;
- Cantinho da Garagem: composto por diversos carros e acessórios relacionados, onde é possível a criança adquirir noção espacial;
- Cantinho dos jogos: é constituído por uma mesa e 4 cadeiras e um móvel onde estão guardados os jogos, com o principal objetivo de desenvolver o seu raciocínio lógico-matemático;
- Área das expressões: a mesma mesa central também era utilizada para que as crianças pudessem fazer desenhos, utilizando o material que também estava guardado ao alcance das mesmas, de forma a conhecerem e utilizarem diversas técnicas de expressão plástica e a desenvolverem a criatividade;
- Cantinho da Casinha: onde existem diversos acessórios do dia a dia, com mobiliário semelhante ao de uma casa, adequados ao tamanho físico das crianças, onde as crianças têm oportunidade de recriar experiências do quotidiano e criar situações, desenvolvendo a sua imaginação;
- Espaço Polivalente: onde as crianças se reuniam todas para conversarmos ou para ouvir alguma história, onde acima de tudo a comunicação e a linguagem é desenvolvida;
- Área TIC: Constituída por um computador e uma cadeira, de forma a possibilitar o contacto com as novas tecnologias;

- Área das construções: com legos, onde é possível realizar construções e explorar por exemplo, sequências e dar assim início a noções matemáticas.
- Uma das mesas da sala era utilizada para trabalhar com as crianças em pequeno grupo ou individualmente, sempre que necessário.

A organização dos espaços da sala estão dispostos de forma a desenvolver aprendizagens nas mais diversas áreas como menciona Oliveira-Formosinho (2013)

A criação de áreas diferenciadas (workshop, ateliers, oficinas) com materiais próprios . . . permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas. Como as áreas são territórios plurais de vida, experiência e aprendizagem, a organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e projetos ao longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças. (p. 44).

A disposição da sala pode ser verificada no Anexo A, imagem 3. Contudo e como acima mencionado, a organização da sala era reposta sempre que se revelasse necessário.

1.6 A equipa educativa da sala

Diariamente as Educadoras da Instituição usufruem de uma hora para programação, que consiste em planear o que será feito nos dias seguintes. Para possibilitar a minha participação ativa, enquanto futura Educadora, ficou estabelecido que me reuniria semanalmente com a Educadora para programar.

Uma vez que a Instituição não se baseia em “. . . nenhum modelo curricular específico, mas sim em vários, seguindo uma abordagem mais naturalista e construtivista e desenvolvimentista” (Projeto Curricular, p. 12). Uma das abordagens utilizadas na Instituição é a metodologia de trabalho de projeto, uma abordagem que pretende dar respostas a problemas levantados pelas crianças (Vasconcelos, 2011). Trabalhar através desta metodologia permite não só a aquisição de conhecimentos sobre a questão levantada,

mas também impulsiona a outros tipos de aprendizagem tendo como objetivo geral o desenvolvimento da integração de conhecimentos das mais diversas áreas, para que desta forma a potencializar a mente. A mente abrange os conhecimentos, as capacidades, a sensibilidade emocional, a moral e a estética. Estes são objetivos intelectuais importantes para o desenvolvimento da mente das crianças, “. . . de forma a aprofundar a compreensão das suas próprias experiências e do seu ambiente.” (Katz e Chard, 1997, p.8)

No que toca à avaliação que é feita às crianças, esta tinha lugar no final de cada período, e a informação utilizada, sobre as aprendizagens e progressos de cada criança, era descritiva e fornecida aos encarregados de educação. É também entregue, no final do ano letivo a pasta pessoal de cada criança com todos os desenhos e atividades orientadas, elaboradas pela mesma ao longo do ano. Sempre que necessário, a Educadora poderia partilhar informações em momentos informais sobre o desenvolvimento da criança.

1.6.1 Equipa educativa alargada

A equipa docente de toda a casa de Infância tem por norma reunir-se mensalmente com a Diretora Pedagógica, a fim de serem discutidos os mais diversos procedimentos e avaliar o que foi realizado até então de forma a trabalhar no seu melhoramento. São também realizadas, no mínimo, 4 reuniões anuais com as Auxiliares de Educação de forma a avaliar e planear os procedimentos realizados pelas mesmas. No final do ano letivo, todos os elementos da equipa da Instituição se avaliam mutuamente a fim de aferirem quais os aspetos que devem manter e/ou melhorar.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Ser educador pressupõe que existam finalidades e objetivos, a partir do momento em que este tem as suas intenções definidas conseguirá muito mais facilmente encontrar orientações a seguir.

Neste capítulo são descritas as intenções para a prática profissional, que resultaram da conciliação entre as intenções que defini e as intenções que a Educadora cooperante tinha para este grupo de crianças, resumindo-se em uma intenção: o bem-estar e desenvolvimento global das crianças. As intenções foram divididas em intenções direcionadas a diferentes participantes: intenções para as crianças, intenções para as famílias e intenções para a equipa educativa.

2.1 Intenções para as crianças

As intenções para as crianças só deverão ser estabelecidas após uma cuidadosa observação e conhecimento das crianças e do seu meio envolvente, como defende Portugal (2012):

Observar, perguntar, flexibilizar são atitudes básicas num atendimento responsivo e qualitativamente superior, que não se coaduna nem com uma abordagem baseada no senso comum, nem com uma abordagem técnica e aplicativa. (p.13)

2.1.1 Intenções da Educadora

A Educadora cooperante tem como objetivo utilizar os diferentes suportes tecnológicos nas diferentes atividades de forma a dar a conhecer os recursos tecnológicos que existem, assim sempre que possível tentei ir ao encontro desse objetivo, contando histórias em *Powerpoint* ou vídeo.

Era também uma intenção desenvolver a expressão e compreensão oral de forma a que as crianças fossem capazes de “expressar oralmente fatos, ideias, sentimentos e vivências básicas, mediante descrições, narrações ou exposições e participar em diálogos simples e em conversações de grupo” (Projeto Curricular de grupo, p. 28) nos momentos de grande grupo de manhã, a Educadora utilizava como estratégia, conversar

com as crianças, por exemplo sobre o que haviam feito no fim de semana ou dia anterior ou o que tencionam fazer nos dias seguintes. Eu dei continuidade à estratégia utilizada pela Educadora, aproveitando todos os momentos em grande grupo para estabelecer diálogos informais.

Neste ano letivo o projeto curricular da casa é baseado no grande tema da sustentabilidade, ou seja, “ . . . implementação de valores e conseguir uma mudança de atitudes relativamente ao ambiente para consequentemente serem cidadãos informados e conscientes face às dificuldades ambientais que existem e que por sua vez consigam participar ativamente nas suas soluções.” (Projeto Curricular de sala, p.19). Era intenção da Educadora trabalhar a sustentabilidade, tendo-me comunicado em reunião de equipa de sala. Trabalhar através da metodologia de trabalho de projeto era também uma intenção da Educadora.

2.1.2 As minhas intenções

Tinha como intenção, desenvolver nas crianças autonomia, ou seja,

“ . . . o agir por si, seja através da criação de regras próprias, seja pela existência de uma área de escolhas pessoal, e é igualmente a capacidade de o fazer, é o utilizar ferramentas para o fazer. É uma liberdade de acção e escolha limitada, dependente da vontade própria e restringida pelo que rodeia a criança.” (Silva, 2009, p.3)

Para tal recorri a algumas estratégias promotoras da autonomia tal como a minha atitude enquanto promotora da autonomia, incentivando-as a fazerem as coisas sozinhos sem a constante ajuda do adulto. Foi importante estabelecer uma rotina diária para que as crianças conseguissem prever a maioria das situações que iriam ocorrer e para que assim não necessitassem estar tão dependentes do adulto.

Uma outra intenção era que as crianças desenvolvessem a sua inteligência emocional, ou seja, a capacidade de identificar as próprias emoções, bem como as emoções dos outros. Assim sendo, tinha como intenção criar momentos em grupo em que as emoções pudessem ser abordadas e discutidas de forma a que as crianças se familiarizassem com os seus

nomes e conceitos. Conteí histórias tais como: “O monstro das cores” de Anna Llennas e com base nessas histórias dinamizei algumas atividades como por exemplo as crianças referirem que emoção estão a sentir no momento e a coloca-la no frasco certo, tal como era realizado na história. Explorei também a história “Eu” de Philip Waechter como é possível verificar na seguinte nota de campo:

“Contei a história “Eu”, para tal utilizei o *Powerpoint*. Depois da história sugeri que as crianças fizessem o seu próprio livro “Eu” onde dirão o que gostam de fazer, o que não gostam, como acham que são e quem gostam de ter por perto quando estão tristes.” (Excerto da nota de campo nº 57, 2 de novembro de 2016, Sala)

Promover a autorregulação, foi uma das minhas principais intenções, pois é o que permite que um indivíduo seja uma pessoa, ou seja, “é o mecanismo que regula o *self*, tendo em vista os padrões e regras aceites pela sociedade” (Baumeister & Vohs citado por Veiga e Fernandes, 2012, p.538). Assim sendo proporcionei momentos de jogos com emoções para que as crianças as conheçam para consequentemente conseguirem controlá-las. Tinha esta intenção como a mais importante e tentei ao longo de todo o estágio tê-la como prioridade.

Partindo da intenção da Educadora de trabalhar a sustentabilidade, decidi introduzir o tema da reciclagem, ao qual surgiu imediatamente a pergunta “O que é reciclagem?” Partindo dessa pergunta iniciámos o projeto, elaborando as teias iniciais de forma a definir o que sabíamos, o que queríamos saber e como iríamos fazer. Criámos a partir de caixas de cartão, ecopontos que passariam a estar na sala (Anexo A, imagem 5). Pedimos a participação dos pais, que poderiam contribuir com qualquer tipo de informação para o projeto. Ao longo do projeto, para além da pesquisa realizada, tentei que o projeto incluísse uma grande diversificação de dinamizações sempre relacionadas com o tema. Conteí uma história da minha autoria à qual chamei “Natureza Ferida”(Anexo B), dinamizei um jogo, apresentei um dicionário de imagens da Natureza (Anexo C) e aprendemos a canção “Vamos lá reciclar” (Anexo D)

No fim do Projeto, conseguimos responder a todas as perguntas feitas na teia “O que queremos saber?” e realizámos a avaliação do projeto, recorrendo à elaboração de um gráfico, onde consegui ir ao encontro a uma das intenções da Educadora: trabalhar a matemática. O projeto foi divulgado por todas as salas de JI e ficou em exposição no pátio de entrada da Instituição para que todos pudessem consultar.

2.2 Intenções para as famílias

O trabalho com as famílias é extremamente para o desenvolvimento das crianças, não apenas a nível emocional, mas também a nível físico através da troca de informações sobre os cuidados básicos da criança e da cooperação dos pais no trabalho elaborado pelos educadores, como é mencionado por Dias “A família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas como instrumentos criados para o estudo dos indivíduos isolados.” (2011, p. 146) De acordo com Relvas (citado por Dias, 2011) “. . . a simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza da complexidade relacional desta estrutura.” (p. 146). Ou seja, para a equipa educativa, não é suficiente a simples descrição escrita de como é a família, é necessária uma convivência e uma troca de informação constante para que seja estabelecido um contato mais íntimo de forma a conseguir-se realizar um trabalho enriquecedor para a criança.

2.2.1 Intenções da Educadora

Segundo o Projeto Curricular, a Educadora tinha como intenções partilhar informações sobre as crianças e do seu desenvolvimento através de um conjunto de processos informais, o que acontecia maioritariamente na hora de acolhimento em conversas informais. As produções das crianças eram também sempre expostas na sala para que os pais tivessem acesso ao que as crianças faziam.

Estabelecer relações de confiança e parceria era igualmente uma intenção por parte da Educadora, que tentava adaptar-se às diferentes personalidades das famílias, fazendo-os sentir que aquela também era a sua sala.

Por fim, a Educadora tinha como intenção, que os pais dinamizassem atividades na sala, de forma a incluir os pais nas atividades realizadas em JI. Para tal, a Educadora convidava sempre os pais a fazê-lo, dizendo que estes eram livres de dinamizarem na área que se sentissem mais confortáveis. Algo ao qual as famílias tinham uma fraca responsividade.

2.2.2 As minhas intenções

Considero que existem várias vantagens em, por exemplo, um familiar, não sendo necessariamente um dos encarregados de educação, de alguma criança ir à sala falar sobre alguma tema que lhe seja recorrente e que vá ao encontro dos interesses das crianças da sala. A escola e a família têm papéis que devem ser complementares, no entanto, considero que os papéis não devem ser invertidos, ou seja, a escola não pode fazer o papel da família, nem a família pode fazer o papel da escola. Segundo Santos (2009) “ . . . se acharmos que uma realidade (escola ou família) pode substituir o papel e a importância da outra, estamos completamente equivocados uma vez que cada uma é complementar da outra.” (p. 15)

Numa tentativa de integrar e incluir os pais na escola dos filhos, a instituição onde realizei a PPS, decidiu que os pais devem decorar como entenderem algum material pré definido pela Educadora de cada sala. Esta é uma estratégia que não conseguia ver grandes benefícios pois considerava que havia que ter em conta os tempos atuais, em que os pais estão muito ocupados e que as crianças passam muitas horas nas instituições, muitas delas com atividades extra curriculares (Lourdes Atié, 2015). O tempo em família deve sem dúvida ser promovido, mas com tempo de qualidade e não com “ trabalhos escolares” que as crianças já têm muito e é algo que muitos dos pais não se sentem confortáveis. Contudo, considero que esta estratégia funciona com os atuais pais da Instituição e consigo verificar o orgulho que as crianças sentem ao verem exposto o trabalho que realizaram em casa com os pais, como é possível verificar na seguinte nota de campo:

“Pela manhã:

Â: Olha Carla, olha o que a minha mãe fez

Eu: Ah mostra-me.

Â: A minha mãe fez com brilhantes – disse enquanto mostrava uma folha de Outono decorada.

Eu: Está muito bonito!” (nota de campo nº 64, 10 de novembro de 2016, sala)

Estas situações levam-me a concluir que tendo em conta o meio social em que a Instituição está inserida e as características pessoais dos pais, esta poderá ser uma intenção com legitimidade.

Um aspeto fundamental na relação família-escola é a comunicação, algo que muitas vezes não é devidamente estabelecido, pois muitas vezes ambas as partes lidam com situações delicadas e nem sempre conseguem transmitir da melhor forma o que pensam. E uma das minhas intenções no trabalho com as famílias seria colocar uma caixa de sugestões/reclamações, onde os encarregados de educação poderiam escrever o que pensassem, de forma anónima, não correndo assim risco de mal entendidos de nenhuma das partes, sendo uma solução para a questão anteriormente referida. Dependendo do meio em que o infantário estivesse inserido, penso que também seria útil a criação de um *e-mail* de sala onde a equipa educativa da sala e os encarregados de educação poderiam trocar informações de forma rápida e fácil.

Segundo Marques (1997) “É opinião de muitos investigadores portugueses e estrangeiros que a chave para a melhoria da qualidade do ensino passa, sobretudo, para um maior envolvimento das famílias no processo educativo” (p.46)

Ainda segundo o mesmo autor “A «colaboração escola-família» inclui as noções de parceria de responsabilidade e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (p. 42)

Consigo ver benefícios na ideia de se disporem cadeiras à entrada da escola destinadas aos pais para que possam comunicar e trocar ideias com outros pais, com os profissionais técnicos e até com outras crianças de forma a favorecer “. . . a interação e a comunicação entre os três protagonistas do processo educativo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 122) No início da PPS e por sugestão da Instituição, coloquei uma apresentação

minha (Anexo A, imagem 4) à entrada da sala de forma a que os pais tivessem conhecimento da minha presença. Durante este estágio, tive apenas uma comunicação mínima, e não consegui ter oportunidade para interagir com as famílias como é suposto um profissional de educação interagir com os familiares, o que não permitiu que a maior parte destas intenções possam ser postas em prática, mas os familiares sempre tiveram acesso ao que era realizado durante o dia na Instituição, através de uma tabela que era preenchida diariamente pela Educadora cooperante. O acolhimento, era por excelência o horário do dia em que tinha mais contacto com as famílias, mantendo conversas informais sobre o desenvolvimento das crianças e/ou o que estava a ser realizado na sala.

De forma a ir de encontro à intenção da Educadora de fazer com que os pais participem nas dinamizações realizadas, pedi de forma formal a participação dos mesmos durante o projeto “O que é reciclagem?” através de um recado onde pedia a colaboração dos pais para o projeto. No fim, criámos um caderno onde os pais poderiam dar a sua opinião sobre o projeto realizado.

2.3 Intenções para a equipa educativa

O trabalho em equipa e a cooperação são importantes em qualquer profissão, mas são fundamentais no que diz respeito ao trabalho com crianças e como tal é imprescindível que sejam definidas intenções também para toda a equipa educativa

2.3.1 Intenções da Educadora

A Educadora tinha como intenção, reunir-se semanalmente com a equipa educativa da sala de forma a discutir-se o que iria ser realizado e o que poderia ser melhorado. Tal acontecia semanalmente, sempre que a carga horária permitisse.

Estabelecer uma relação de harmonia, era também uma intenção da Educadora, que prezava pela boa disposição e simpatia para com a equipa da sala.

2.3.2 As minhas intenções

Para a minha ação pedagógica tinha igualmente como intenção estabelecer uma relação de confiança e respeito entre a equipa para que desta forma houvesse harmonia relativamente às diferentes visões e opiniões dos intervenientes e tentei fazê-lo com equanimidade.

Tinha também como intenção que as planificações fossem elaboradas em conjunto, com contributo de ideias e opiniões de toda a equipa educativa de forma a obter-se uma planificação rica e adequada. No decorrer da minha Prática Profissional Supervisionada utilizei o instrumento sugerido pela Escola Superior de Educação, pois considero ser um instrumento adequado porque é muito rico em informação, contudo não considero adequado para expor aos pais pois contém demasiada informação e encontra-se numa linguagem pouco acessível a pessoas sem formação nesta área. Desta forma, este documento não é exposto na sala, os pais têm apenas acesso a um documento preenchido pela Educadora, onde é descrito o que foi realizado todos os dias com as crianças.

Era também uma intenção realizar uma avaliação/reflexão com a Equipa educativa de forma a conseguir melhorar o trabalho realizado para que seja possível atingir o grande objetivo: o bem-estar e desenvolvimento global das crianças. Algo que era feito, sempre que a equipa sentisse necessidade, de forma informal em conversas diárias ou na reunião semanal.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

3.1 Identificação e fundamentação da Problemática

No decorrer da PPS em JI, surgiu o tema “O impacto das histórias na aquisição de vocabulário em crianças de pré-escolar”, a ideia para esta problemática surgiu no estágio de creche quando eu e as minhas colegas fomos desafiadas a assumir, juntamente com a

equipa docente da instituição, a dinamização da Biblioteca, que até ao momento não estava explorada. Assim sendo, e na ausência do documento orientador, procedemos à definição dos nossos objetivos para este espaço e para as crianças que dele usufruem.

Deste modo tinha como objetivo primordial desenvolver o interesse pelas histórias e a par deste existiam outros objetivos mais específicos como: “promover o aumento do tempo de concentração”, “promover o enriquecimento do vocabulário” e “envolver os pais nos hábitos de leitura das crianças”. No decorrer da PPS em JI decidi continuar com o tema, pois verifiquei que com o grupo em questão, existiam diversas palavras de que as crianças não conheciam o significado e por considerar a linguagem uma das componentes mais importantes do desenvolvimento global de um indivíduo. Leibniz citado por Paul Bloom afirma que “ . . . *language is a mirror of the mind*” (2002, p. 2) A linguagem é a chave capaz de abrir imensas portas ao longo de toda a vida, deste modo a linguagem é um foco de estudo essencial para a compreensão do ser humano. Esta investigação permite enriquecer o vocabulário das crianças e utilizar as palavras com sentido.

A linguagem tem como elementos: a função, a forma e o significado, e estes três elementos não podem ser aprendidos separadamente, estão sempre a ser desenvolvidos em simultâneo. Para a investigação, considereei apropriado focar-me em apenas um aspeto da linguagem – o vocabulário.

Iniciei assim a minha investigação sobre o impacto das histórias na aquisição de vocabulário em crianças de pré-escolar.

3.2 Revisão da Literatura

O adequado desenvolvimento da linguagem é fundamental para um desenvolvimento integral de sucesso num indivíduo.

Uma criança adquire a sua linguagem através das interações sociais com as pessoas à sua volta quando esta se encontra biologicamente preparada para tal. A aquisição da língua materna é a principal etapa do desenvolvimento da linguagem e em simultâneo com esta competência, a criança vai desenvolvendo outras habilidades de comunicação, que são

muito mais vastas e ricas, se motivadas pelos adultos, como defende Sim-Sim “ . . . proporcionar, no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afectam o desenvolvimento da linguagem nas crianças” (Sim-Sim, 2008, p. 12). Contudo, antes de desenvolver a linguagem, a criança encontra-se no período pré-linguístico e desenvolve a comunicação através do choro, palreio e lalação.

Só com o aparecimento das primeiras palavras, é iniciado o período linguístico. Neste período, as crianças têm tendência a utilizar uma palavra, atribuindo-lhe o valor e o significado de uma frase. Utilizam também a mesma palavra para a mesma situação, e com o passar do tempo, entendem que a mesma palavra pode ser utilizada para diversas situações. No decorrer deste período, a criança alarga imenso o seu vocabulário.

De acordo com Sim-Sim

As palavras são as ferramentas básicas da linguagem; são símbolos que representam uma realidade. . . Conhecer uma palavra em qualquer língua implica conhecer o respectivo significado, ou seja conhecer os atributos que determinam a formação de determinado conceito que a palavra representa. (1998, p. 121)

Conforme a criança sente necessidade de se expressar de forma mais complexa, conquistará formas mais organizadas e será capaz de utilizar funções da língua mais apropriadas ao contexto. Ao longo da aquisição e do desenvolvimento da linguagem, a criança absorve o máximo possível das experiências que vivencia durante este processo, como é mencionado por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008)

“Embora o processo de desenvolvimento da linguagem se concretize holisticamente, é importante que o educador reconheça que vários domínios linguísticos são objecto de aquisição. É importante referir que, no processo de aquisição da linguagem, a criança extrai as regras da língua da comunidade onde está inserida e com elas constrói o seu próprio conhecimento. As regras dizem respeito a domínios específicos como a aquisição de regras fonológicas, de regras

sintáticas, morfológicas e semânticas e de regras pragmáticas da língua.” (p. 13)

Seja qual for o sistema linguístico, é normalmente caracterizado por uma série de fases que se processam sob a mesma ordem, sempre decorrente do meio envolvente. Ainda segundo as mesmas autoras (2008), este processo dimana sob os seguintes domínios:

- Desenvolvimento fonológico – corresponde ao “. . . processo gradual de aquisição dos sons da fala . . . e que contempla a capacidade para discriminar (distinguir) e para articular inteligivelmente todos os sons da língua.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 14), ou seja, corresponde ao processo pelo qual a criança utiliza os sons da sua língua materna na comunicação.
- Desenvolvimento lexical – diz respeito à aquisição de novas palavras com significado associadas a pessoas, objetos ou ações. Esta é uma competência adquirida na primeira infância e mantém-se ao longo da vida do indivíduo. Existem dois tipos de léxico: léxico passivo e léxico ativo.
- Desenvolvimento semântico – aborda o conteúdo, o significado das palavras. Uma frase composta por um determinado número de palavras tem um significado, contudo se a posição das palavras for alterada, o sentido poderá ficar completamente modificado.
- Desenvolvimento sintático – No início da utilização da linguagem, a criança começa por utilizar palavras isoladas para exprimir o mesmo significado que uma frase teria. Com o passar do tempo, a criança apercebe-se de que as palavras podem ser organizadas de forma a serem construídas frases e de forma a que essas frases tenham significado, ou seja são necessárias regras.
- Desenvolvimento pragmático – diz respeito à utilização da língua, nomeadamente à capacidade de “. . . conduzir turnos, manter uma conversa, atrair a atenção e fazer pedidos” (Rondal et al, citado por Almeida e Rocha, p.70), ou seja, a capacidade de utilizar a linguagem para estar em sociedade.

A comunicação, linguagem e a fala são conceitos diferentes mas relacionados. De acordo com Rombert (2013)

À medida que vai crescendo, vai-se tornando mais competente, tendo mais intenção naquilo que quer transmitir, usando outras formas de comunicação como a expressão facial, o gesto e a postura corporal. É deste modo que a criança vai construindo as bases para desenvolver a linguagem. (p. 34)

As regras da linguagem são aprendidas com os familiares e outras pessoas com quem convivem e é essencial dar a conhecer novas palavras e o seu significado, para que assim se possa dar o desenvolvimento lexical.

De acordo com Azeredo, Pinto e Lopes (2012)

“ A Lexicologia estuda o léxico de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significados possíveis numa língua. Ao conjunto exaustivo de palavras que ocorrem num determinado contexto de uso dá-se o nome de vocabulário.” (p.276).

Podemos desta forma distinguir os conceitos, afirmando que léxico é o “conjunto de todas as palavras (ou constituintes morfológicos portadores de significado) possíveis numa língua, incluindo as que deixaram de estar em uso e as novas palavras que se venham a formar” (p. 276), em contrapartida o vocabulário entende-se pelo “conjunto exaustivo de palavras que ocorrem num determinado contexto de uso” (p. 276)

De forma a existir comunicação verbal é essencial a existência de palavras e o desenvolvimento lexical é iniciado muito precocemente, a partir do momento em que uma criança consegue outorgar significado a uma palavra que ouve de forma regular

associada a uma pessoa, uma acção ou um objecto, mas prolonga-se por toda a vida. As primeiras palavras produzidas pelo bebé, entre os 9

e 12 meses, são geralmente monossílabos ou repetição de sílabas, por exemplo, ó-ó para cama ou para dormir, mã para mãe ou para qualquer objecto ou acção relacionado com a mãe, bo para bola, papa para comer ou para identificar um alimento, e dizem respeito a nomes de pessoas, objectos, alimentos ou animais significativos para a criança. (Sim Sim, Silva & Nunes, 1998, p. 18)

Relativamente ao léxico, existe o léxico ativo e o passivo, em que o primeiro diz respeito ao que é produzido e o passivo diz respeito ao que é compreendido. Por norma, entendemos e temos conhecimento de muito mais palavras do que aquelas que utilizamos no nosso quotidiano. Quando uma criança compreende uma determinada palavra ocorre uma antevisão de determinada ação. Segundo Sim Sim e Nunes (1998)

À medida que a palavra vai surgindo em contextos variados, o aprendiz de falante separa o vocábulo de um contexto particular e a palavra ganha a dimensão de uma representação (símbolo) para um determinado referente (conceito ou entidade). Quando a criança desconhece a palavra para denominar um conceito ou entidade específica, usa frequentemente o rótulo lexical por ela conhecido, por vezes inventado, e que melhor expressa o que quer comunicar. . .
(p.18)

Tendo em conta que as palavras aparecem ordenadas através de frases e exceccionalmente aparecem sozinhas, perfazendo deste modo um significado particular para cada palavra.

A faixa etária dos 0 aos 5 anos de idade é um período de rápida aquisição lexical e conceptual. É um período em que “. . . a criança acrescenta, em média, nove palavras por dia ao seu vocabulário, o que lhe permite entrar na escola com um considerável domínio lexical. O desenvolvimento lexical é um processo contínuo e deslumbrante, que se inicia muito cedo e que se prolonga ao longo de toda a vida.” (Sim-Sim, 1998, p.110)

O surgimento da primeira palavra não indica o início do desenvolvimento lexical, contudo é uma etapa deveras importante para o desenvolvimento lexical, que inclui a

aquisição de novos vocábulos e significados. Podemos assim afirmar que o desenvolvimento lexical tem início quando a criança consegue atribuir significado às palavras que ouve. (Sim-Sim & Nunes, 2008). Contudo, as palavras poderão ser “fonte de desentendimento” (St. Exupéry citado por Sim-Sim, 1998), pois nem todas as pessoas conseguirão atribuir o mesmo significado à mesma palavra, como afirma Sim-Sim

A discrepância de significados das palavras por parte dos falantes parece evidenciar que ao adquirirmos uma nova palavra podemos não «agarrar» todo o significado nela contido; por outro lado, a sintonia de significado remete-nos, para o papel da experiência pessoal. A extensão e precisão do léxico são, de facto influenciadas pelas vivências de cada um e é através de aproximações (correções) sucessivas que atingimos (reformulamos) o significado das palavras.

(p.122)

O desenvolvimento da linguagem é influenciado pelo contexto em que a criança está inserida. Um meio onde são proporcionados desafios à criança aumenta a probabilidade de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008)

As trocas verbais com a criança, e na sua presença, activam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna, o qual se torna estável no final da adolescência. . . . Proporcionar, no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afectam o desenvolvimento da linguagem nas crianças. (p. 12)

Os componentes da linguagem, a função, a forma e o significado, são adquiridos simultaneamente, ou seja, o desenvolvimento da linguagem é um processo holístico.

Quando a criança tem como propósito utilizar significados mais complexos, irá alcançar formas mais elaboradas e utilizar funções linguísticas mais ajustadas ao contexto em que se encontra e aos objetivos pretendidos.

Independentemente da língua a que as crianças são expostas, todas passam por um processo de desenvolvimento equivalente, com diversas etapas, como é sintetizado na seguinte tabela.

Tabela 1

Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem

18 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas - Utilização de variações entoacionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimentos de ordens simples - Compreensão de algumas dezenas de palavras - Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase) 	Uso de palavras e embriões de frase para: <ul style="list-style-type: none"> - fazer pedidos - dar ordens - perguntar - negar - exclamar
2 anos ↓ 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas - Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz - Reconhecimento de todos os sons da língua materna 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de centenas de palavras - Grande expansão lexical - Produção de frases - Utilização de pronomes - Utilização de flexões nominais e verbais - Respeito pelas regras básicas de concordância 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de frases para realizar muitos actos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)
4/5 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Completo domínio articulatório 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras - Vocabulário activo de cerca de 2 500 palavras - Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e de subtilidade)
Até à puberdade	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio das estruturas gramaticais complexas - Enriquecimento lexical 	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive

Nota: Retirado de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.26)

3.2.1 O significado das palavras

Alguns especialistas defendem que não existem significados de palavras. De acordo com Bloom (2002) os significados da palavra existem e podem ser aprendidos. Em particular, conhecer o significado de uma palavra é ter uma certa representação mental ou conceito que está associado a uma certa forma. Sob este ponto de vista, existem dois aspetos envolvidos no conhecimento do significado de uma palavra: ter o conceito e mapear o conceito para a própria forma. Esse é o sentido de "conhecer o significado de uma palavra" implícito na maioria das discussões sobre o desenvolvimento da linguagem, tanto científica como informal. Dizer, por exemplo, que uma criança de dois anos misturou os significados de gato e cão implica que esta tem os conceitos corretos, mas tem mapeado para as formas erradas. Por outro lado, dizer que uma criança de dois anos não sabe o que significa hipoteca significa que a criança não tem conceito relevante. As pessoas também podem possuir conceitos que não estão associados com formas. Uma criança pode ter o conceito de gato, mas ainda não sabe a palavra, e até mesmo adultos proficientes de uma linguagem podem ter conceitos, como uma planta morta ou um computador avariado, para os quais não têm palavras.

Como já anteriormente referido, as pessoas não podem aprender palavras a menos que sejam expostas a elas, sejam elas ainda crianças ou já adultos. Não importa quão inteligentes sejam os bebés, as primeiras palavras são mais propensas a incluir leite e colher do que ácaros por exemplo. Pois estas são as palavras que ouvem.

Bloom responde à pergunta: Como, então, as palavras são aprendidas? Afirmando que “ . . . a resposta, em termos gerais, é bastante óbvia: nós os ouvimos no contexto das sentenças e usamos esse contexto linguístico para descobrir o que eles significam.” (2002, p. 191)

When it comes to explaining how children end up learning thousands of words each year, the only possibility is that they learn most of them through linguistic context (Sternberg, 1987). The best way to learn a word through context is by hearing it used in a conversation with

another person (Nagy & Herman, 1987). This method has several advantages. There might be a rich extralinguistic context to the conversation, the speaker will often have some sensitivity to the extent of the listener's knowledge, and the listener can ask questions. It is likely that many words are learned this way, particularly by preliterate children and by older children and adults in nonliterate societies. (Bloom, 2002, p. 192)

Afirmações como a de Paul Bloom conduzem ao estudo da sintaxe e o autor questiona-se se tal área poderá ou não ter efeito na aquisição de vocabulário por parte das crianças. Entende-se por sintaxe o ramo gramatical que estuda as regras de disposição das palavras nas frases. Contudo, Bloom refere que *“A sensitivity to syntax clearly is not sufficient to learn the entire meaning of a word; at best it can help children learn aspects of the meaning of a word. For one thing, the relationship between the syntax of a word and its meaning is not entirely predictable: there is limited variation both within and across languages.”* (2002, p. 208)

3.3 A importância das histórias

Uma vez que a sintaxe não é suficiente para que as crianças adquiram e desenvolvam o seu vocabulário, o que mais terá influência?

O processo de compreensão da frase pressupõe a compreensão das palavras isoladas mas exige a capacidade de captar os laços que se estabelecem entre as palavras (Huete & Cenador, 1994)

O Educador de Infância tem um papel de extrema importância neste desenvolvimento, pois é *“... uma fonte inesgotável de estímulos para a criança.”* (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 27). É no jardim de infância que a criança ouvirá muitas palavras pela primeira vez e consequentemente perceberá que existem regras de estrutura e

uso de língua. Deste modo é fundamental que o Educador estabeleça uma atitude que promova e facilite o desenvolvimento da linguagem nas crianças, determinando tempos e espaços por parte do Educador para conversar com a criança.

O conto de histórias não se limita a desenvolver a linguagem, é também “. . . o «meio» ideal para auxiliá-las não só a desenvolver as suas potencialidades naturais, como também no vencimento das várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta, continuando as suas «mensagens» a ser profundamente actuais.” (Bastos, 1999, p.62)

De acordo com Fontes e Martins

A leitura de histórias em voz alta também constitui uma oportunidade favorável ao desenvolvimento do vocabulário. Com efeito, o contexto verbal das histórias, assim como a entonação e o ritmo do leitor constituem uma fonte rica para o desenvolvimento do vocabulário.
(2004, s.p.)

Podemos, deste modo, concluir que as histórias são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem bem como para o desenvolvimento e enriquecimento do vocabulário.

3.4 Roteiro ético e metodológico

A investigação efetuada tem como base os princípios da investigação-ação, que pode ser definida como “estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma” (Elliot citado por Tripp, 2005). Sendo desta forma possível melhorar o desempenho dos seus intervenientes. (Coutinho, 2009)

Detive uma atitude investigativa que se insere numa metodologia de natureza qualitativa pois permite através de dados descritivos elaborar um melhor entendimento sobre a rotina dos participantes. Deste modo, baseei-me nos princípios da investigação-ação. De acordo com Bento (2012)

O investigador qualitativo vê os fenómenos sociais holisticamente; este facto explica por que os estudos qualitativos parecem gerais e visões panorâmicas em vez de micro análises. . . Assume-se, portanto, que toda a investigação está eivada de valores. . . O investigador qualitativo é o principal instrumento de recolha de dados; o investigador passa imenso tempo no local de estudo a compreender os contextos (p.2).

A participação das crianças foi fundamental durante todo o processo, pois forneceram-me respostas adequadas ao que pretendia e conduziram a diferentes possibilidades como defendem Laws e Mann (citado por Tomás)

. . . a participação das crianças na investigação produz muitas vezes melhores dados qualitativos, ajuda a focar a investigação e a clarificar a análise e a interpretação dos dados e permite ainda descobrir novos caminhos que são apontados por elas. Os dados produzidos pelas próprias crianças, por exemplo, apresentam-se como uma estratégia fundamental para o estudo da situação, já que complementam o olhar adulto. (p.157)

Recorri à observação direta e participante, ou seja, “. . . uma estratégia de campo que combina vários elementos: a análise documental, a entrevista de sujeitos e informantes, a participação e observação diretas” (Flick, 2005, p.142) e que nos permite um “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem” (Máximo-Esteves, 2008, p.87) e a pesquisa documental de modo a uma melhor compreensão sobre o que é desenvolvimento da linguagem e literatura infantil.

Como técnicas utilizei notas de campo diárias, bem como as reflexões semanais e os dados recolhidos através das dinamizações realizadas para o conto das histórias.

Ao longo desta investigação respeitei um roteiro ético, ou seja, as atitudes que uma pessoa tem relativamente à investigação (Graue e Walsh, 2003), tendo como base os Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças defendidos por Tomás (2011) e na Carta de Princípios Éticos da APEI que se interligam. Com o objetivo

de conseguir manter uma postura correta em relação a todas as pessoas envolvidas neste projeto guiei-me por princípios éticos tais como: “garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”, apresentando apenas as iniciais em vez dos seus nomes e “garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais”, princípio que tentei sempre respeitar, tentando sempre estar atenta se a criança estava confortável e motivada a participar nas atividades propostas. É possível verificar a descrição de mais princípios no Anexo E.

3.5 Apresentação e discussão dos dados

A investigação centrou-se em perceber se a noção do significado de determinadas palavras é alterável através do conto de histórias em que essas mesmas palavras estejam inseridas. Deste modo recorri a cinco histórias infantis que implementei como estratégias de ação:

- Antes do conto de cada história, dizia às crianças que gostaria de contar-lhes uma história, mas que ao ler a mesma, me havia deparado com algumas palavras desconhecidas e que não conseguia entender o seu significado. Para cada palavra, as crianças diziam o que pensavam ser o significado da mesma.

- De seguida contava a história de forma pausada, com um tom de voz adequado e atribuindo ênfase às palavras referidas antes da história. Recorria também a expressões faciais, gestos e às imagens contidas no livro.

- Depois da história, questionei as crianças sobre a lista de palavras desconhecidas e perguntei-lhes se depois de terem ouvido a história já conseguiam perceber o seu significado.

- Palavra a palavra, relia o que as crianças tinham dito sobre cada uma das palavras e perguntei-lhes se pensavam que fazia sentido de acordo com o que era mencionado na história.

3.5.1- A formiga Horripilante de Liz Pichon

Conta a história de uma formiga horripilante, que era muito feia. Os outros animais também eram feios, mas ela era muito mais. Tinha olhos muito grandes e vesgos, a cabeça era disforme e com tremeliques, nas costas tinha grandes pelos e ásperos e umas pernas tortas. A formiga tenta ficar parecida com outros animais, mas acaba por chamar à atenção de um pássaro.

Tabela 2

Dados recolhidos da história “A formiga Horripilante”

Palavras	Significado ²	Significados dados pelas crianças antes do conto da história	Significados dados pelas crianças depois do conto da história
Horripilante	adjectivo de dois géneros Que horripila	Horrível, chateado, zangado, furioso	Muito feia, horrível
Disforme	Muito grande. = DESPROPORCIONADO	Tem muita fome, puzzles, guloso, cheio, barrigudo	Torta
Tremeliques	tre·me·li·que adjectivo de dois géneros e substantivo masculino 1. Acto de tremelicar. 2. Tremura. substantivo de dois géneros e de dois números 3. Pessoa medrosa ou assustadiça.	Quer dançar, dançarino, casar, nevar, beijar, dar um beijinho a uma princesa, bailarino.	Está a tremer
Ásperos	1. Que produz no tacto uma impressão desagradável. 2. Desagradável ao ouvido. 3. Escabroso. 4. Duro, ríspido. 5. Severo. 6. Rigoroso. 7. Penoso.	Lançar o arco, cheio de fome, uma árvore de natal, uma pessoa a fazer caretas, lançar o disco, pepinos.	Mantiveram as respostas dadas antes da história

² Retirado de <https://www.priberam.pt/dlpo/>

Magricelas	O mesmo que magricela. Que ou o que é excessivamente magro e, geralmente, com ar pouco saudável. = MAGRELA, MAGRELAS, MAGRICELAS, MAGRIÇO, MAGRIZELA ≠ GORDO, OBESO	Tem dores de barriga, tem varicela, tem vontade de vomitar, dorme pouco, abanar o dente, magrinho.	Magro
Cintilante	1. Que cintila. 2. [Figurado] Vivo; brilhante; deslumbrante.	uma coisa a brilhar, brilha a estrela do céu, diamante	Está a brilhar
Chamariz	3. [Figurado] Aquilo que serve para atrair ou chamar a atenção. = ATRACTIVO, ENGODO, ISCA, NEGAÇA	uma coisa a disparar; disparar uma flecha, uma pessoa a fazer macacadas, um chinês, chamar.	Mantiveram as respostas dadas antes da história
Pânico	1. Medo, susto, eventualmente infundados. adjetivo 2. Que assusta, súbita e violentamente, sem motivo. Confrontar: pânico	Penico, fazer um pic-nic com os pais, uma pessoa que esteja com a barriga gorda, estar a acontecer uma coisa muito má e depois as pessoas vão a fugir, um porco, um dinossauro	Não sabe o que fazer
Sumarenta	adjectivo Que tem muito sumo.	Submarino, o planeta Terra, Marte	Mantiveram as respostas dadas antes da história

Neste quadro é possível verificar que para algumas palavras as crianças conseguiram identificar o significado por associação da parte fonológica da palavra, de acordo com Catarina Rios (2013)

O conceito de consciência fonológica pode ser definido como a habilidade metalinguística complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral. Esta inclui a consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades menores e de que estes segmentos podem ser discriminados e manipulados. (p. 26)

Esta associação pode ser verificada na palavra sumarenta que a criança associa a submarino e na palavra pânico que a criança associa a penico. No caso da palavra chamariz, uma das crianças associa-a a chinês, havendo novamente uma clara associação à fonologia da palavra, apesar de não ser este o seu significado.

Para além da fonologia, existe igualmente uma clara associação à morfologia, ou seja, à formação das palavras. As palavras são constituídas por morfemas, unidades que formam as palavras. De acordo com Rombert (2015) “Os morfemas são partículas pequenas, que podem ser, por exemplo um prefixo ou um sufixo. Na palavra «feliz» podemos ter um prefixo «in» («infeliz») ou um sufixo «mente» («felizmente»), o que dará um significado completamente diferente.” (p. 62) No exemplo da palavra infelizmente, temos 3 morfemas.

Quando as crianças associam chamariz a chamar, magricela a magro e horripilante a horrível, revelam possuir consciência morfológica, ou seja, possuem a capacidade de manipular a estrutura morfológica de uma palavra. Segundo Rosa (citado por Rodrigues) “A consciência morfológica é uma capacidade metalinguística que pode ser conceptualizada a dois níveis: a nível implícito e a nível explícito. A primeira fonte de consciência morfológica implícita é a linguagem oral.” (2009, p.6)

Verificou-se que dois significados foram alterados com o conto da história.

3.5.2 O elefante diferente (que espantava toda a gente) de Manuela Castro Neves

Esta história é sobre um elefante diferente. A sua tromba enorme, o que espantava toda a gente. A sua tromba era também muito rebelde e não se contentava com a sua função e tinha a sua própria vida, até que um dia desapareceu, deixando para trás o elefante.

Tabela 3

Dados recolhidos da história “O elefante diferente (que espantava toda a gente)”

Palavra	Significado ³	Significados dados	Significados dados
---------	--------------------------	--------------------	--------------------

³ Retirado de <https://www.priberam.pt/dlpo>

		pelas crianças antes do conto da história	pelas crianças depois do conto da história
Espantava	De espantar: 1. Causar ou sentir impressão forte originada por coisa inesperada e repentina (ex.: o prestidigitador espantara a audiência; espantou-se quando viu o mar pela primeira vez). = ADMIRAR, MARAVILHAR, PASMAR, SURPREENDER	ver uma coisa e achar que não viu; espantalho, muito inteligente,	ficar em estátua de boca aberta
Vasculhava	De vasculhar: 1. Varrer com vasculho. 2. Pesquisar. 3. Esquadrinhar.	varrer, escolher alguma coisa, apanhar flores, limpar	Mexer no que não era seu
Desatinada	adjectivo Louco; estouvado.	gelatinoso, se uma pessoa visse uma coisa estranha, não viu alguma coisa e queria ver	sem juízo
Recostado	De recostar: verbo transitivo 1. Encostar; deitar; apoiar. verbo pronominal 2. Encostar-se comodamente. 3. Pôr-se meio deitado.	uma pessoa a recortar uma papel, uma pessoa feliz	encostado à cadeira
Folheava	De folhear: verbo transitivo 1. Virar as folhas a (um livro).	furioso, sonhar, sonhar uma coisa boa	passar as páginas muito rápido
Impertinente	1. Rabugento; enfadonho; aborrecido; importuno. substantivo masculino 2. Indivíduo impertinente, difícil de contentar.	uma pessoa a apertar alguém, uma pessoa dentro da sua casa a fazer muitas coisas, estar a dormir, estar a pensar, fazer desenhos	quando uma pessoa diz alguma coisa que não deve
Maquinista	substantivo de dois géneros 1. Pessoa que faz ou dirige máquinas. 2. Pessoa que conduz um comboio.	uma pessoa a arranjar um carro numa oficina, uma pessoa a conduzir um comboio	Mantiveram as respostas dadas antes da história
Estafado	adjectivo	está destapado, sem	Mantiveram as respostas

	1. Que se estafou; que não tem forças. = CANSADO, DERREADO, EXAUSTO	mantas, estar tapado na sala, cansado, um polícia	dadas antes da história
Desanimado	adjectivo Falto de ânimo; sem expressão.	triste, uma pessoa que não tenha amigos à sua volta, arranjar motas e carros, uma pessoa que esteja animada mas depois como os outros estão a chatear ela fica triste	Mantiveram as respostas dadas antes da história

No quadro nº 2, podemos verificar que as crianças conheciam o significado de três palavras e que conseguiram alterar o significado de seis, através do conto das histórias. Continuei a verificar uma associação da fonologia da palavra às sugestões das crianças para o seu significado, como podemos ver na palavra “espantava” que uma criança associa a espantalho e na palavra “vasculhava” que uma criança associa a varrer.

3.5.3 A zebra Camila de Óscar Villán e Marisa Núñez

A Camila era uma zebra que vivia no fim do mundo, onde havia muito vento, tanto vento que Camila tinha de ter cuidado para não perder as suas roupas. Contudo, um dia, o vento levou o seu vestido, mas Camila contou com a ajuda de alguns animais.

Tabela 4

Dados recolhidos com a história “A zebra Camila”

Palavra	Significado ⁴	Significados dados pelas crianças antes do conto da história	Significados dados pelas crianças depois do conto da história
Esfarrapada	adjectivo 1. Que se esfarrapou. = DESPEDAÇADO, DILACERADO, ROTO 3. Que ou quem se veste de farrapos. = MALTRAPILHO,	que fica feliz, pessoa contente, uma pessoa a bater, uma pessoa zangada, uma pessoa a dormir, uma pessoa triste,	Mantiveram as respostas dadas antes da história

⁴ Retirado de <https://www.priberam.pt/dlpo>

	ROTO		
Traje	substantivo masculino Vestuário habitual; vestes. = TRAJO	que fica zangado, vai trazer uma coisa, pode dar uma prenda, 1 copo, corajoso	Roupa
Crina	substantivo feminino Pelos compridos do pescoço e cauda do cavalo e doutros animais.	Crime, comilão, pessoa muito forte, andar de bicicleta	Mantiveram as respostas dadas antes da história
Remendo	substantivo masculino 1. O que serve para consertar roupa ou calçado velho. 2. A parte consertada.	andar de carro, lutar, 1 boneco de neve, uma pessoa a andar de trotinete	Para arranjar a roupa estragada

Neste exemplo verificamos que as crianças não conheciam o significado de nenhuma das palavras e conseguiram identificar o significado de duas palavras através da história contada. Nesta seleção de palavras, as crianças continuam a associar o significado da palavra à sua fonologia como é o caso da palavra “traje” em que a criança associa a trazer e da palavra “crina” que é associada a crime.

3.5.4 *Chiu!* de Mafalda Milhões e Paulo Galindro

Conta a história de um menino que adorava sonhar, mas uma noite os sonhos não apareceram. O seu pai resolveu ajudá-lo e foram até ao planeta dos sonhos à procura dos mesmos. Lá encontram um gigante que lhes conta o que aconteceu.

Tabela 5

Dados recolhidos com a história “Chiu!”

Palavra	Significado ⁵	Significados dados pelas crianças antes do conto da história	Significados dados pelas crianças depois do conto da história
Aconchegado	De aconchegar: verbo transitivo	sentado no sofá, jogar futebol, pipocas, uma	Mantiveram as respostas dadas antes da história

⁵ Retirado de <https://www.priberam.pt/dlpo>

	1. Chegar (umas coisas para junto de outras). 2. Aproximar muito. 3. Chegar muito a si. 4. Arranjar, compor. 5. Proporcionar (a alguém) bem-estar ou confortos. verbo pronominal 6. Procurar conchego (achegando-se, agasalhando-se). 7. [Figurado] Unir-se, apertar-se. 8. Acomodar-se.	pessoa a dizer à outra para chegar mais perto	
Confuso	adjectivo 1. Mal distinto. 2. Vago. 3. Obscuro. 4. Perplexo. 5. Envergonhado. 6. Revolto. 7. Desordenado.	pessoa com óculos, nevoeiro,	Não sabe o que fazer
Mistério	substantivo masculino 1. [História religiosa] Culto secreto (no politeísmo). 2. [História religiosa] Dogma religioso que a razão humana não pode compreender. 3. Tudo o que tem causa oculta, ou nos parece inexplicável. 4. Segredo.	não sabe o que fazer, a trabalhar no computador, está numa confusão, confundido,	Mantiveram as respostas dadas antes da história
Cómica	adjectivo 1. Da comédia ou a ela relativo. 2. Que tem graça. 3. Que tende a despertar a hilaridade. 4. Ridículo.	dá abraços a todos, uma pessoa a fazer uma caça ao tesouro, procura tesouros, está à procura de um tesouro e não encontra	Mantiveram as respostas dadas antes da história
Povoado	adjectivo 1. Que se povoou; que tem população. ≠ DESERTO, DESPOVOADO 2. Que tem muitas pessoas, animais ou plantas. 3. Que está cheio de	a fazer uma poção, uma pessoa a fazer um picnic, saudades, desenho grande, pó	Mantiveram as respostas dadas antes da história

	determinadas coisas (ex.: texto povoado de erros).		
--	--	--	--

No quadro nº 4, podemos verificar que apenas uma palavra teve o seu significado alterado com o conto da história e a palavra povoado foi associada a pó devido à fonologia da palavra.

3.6 Elaboração de um dicionário

Com o objetivo conseguir uma sistematização do significado das palavras e de as crianças entenderem a sua utilidade e ficarem familiarizadas com a sua utilização, elaborámos um dicionário. Sempre que aprendíamos palavras novas advindas das histórias decidíamos coloca-las no dicionário. Ao fazê-lo, perguntava às crianças pelo seu significado de forma a averiguar se estas haviam realmente

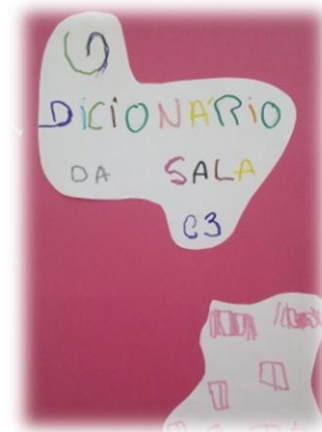


Ilustração 1 Capa do dicionário realizado

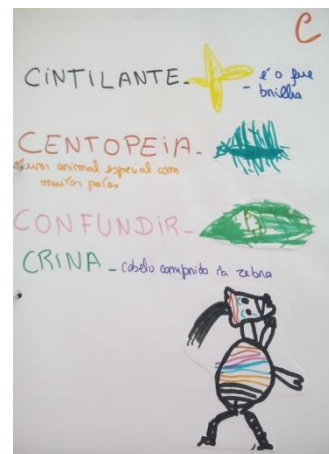
entendido o que significavam as palavras. Como definição de cada palavra, eu escrevia exatamente o que era dito pelas crianças de forma a facilitar a assimilação do significado. Deste modo, a criança, não só aprendia o significado da palavra, mas era também introduzida uma noção de leitura e escrita, como é defendido por Martins e Niza (1998)

quando os Educadores registam, à frente da criança, a sua oralidade, quando vão pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo, quando lêem apontando da esquerda para a direita o que escreveram, os Educadores e Professores estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções.” (p.48)

Para finalizar o registo, as crianças desenhavam o significado à frente da palavra, como é possível verificar na imagem nº 2. Ao desenharem o significado da palavra, as crianças construíam a imagem mental que a palavra lhes trazia. Para essa construção, recorriam à história, como podemos verificar no exemplo da palavra “confundir” (palavra que veio da

história “A formiga horripilante”) A criança desenhou uma personagem da história deitado sobre uma folha, tal como acontecia no conto.

Existem também palavras que não podem ser representadas graficamente como por exemplo a palavra “mistério”, para a qual não existe imagem, pois é algo que não é palpável nem visível.



3.7 Conclusão da Investigação

Ilustração 2 - Exemplo de uma página do dicionário

Terminada a elaboração do dicionário e findada a seleção de histórias escolhidas para a investigação, pude concluir que ao longo do conto das mesmas as crianças puderam alterar alguns significados, o que indica que as histórias conseguem alterar o significado das palavras. Foram apresentadas um total de 36 palavras novas, das quais algumas mantiveram-se presentes no seu vocabulário quotidiano, como é possível verificar na seguinte nota de campo:

Go: Carla, vamos pôr mais palavras no dicionário?

Eu: Sim, se ouvirem palavras que não conhecem e quiserem aprender o que significam, podem por no dicionário.

Go: Podemos por muitas!

Eu: Então e digam-me lá, o que é um dicionário?

Mad: É um livro onde vemos o que querem dizer as palavras!

Eu: Exatamente, muito bem! (nota de campo nº 127, 19 de janeiro de 2017, sala)

Numa atividade dinamizada pela Educadora, esta mencionava algumas palavras e pedia para que as crianças agissem de acordo com essa palavra. Nessa atividade, a Educadora mencionou diversas palavras utilizadas na investigação, tais como: espantado,

aconchegado, confuso, desanimado, esvoaçante, magricela e folhear. A maioria das crianças conseguiu reconhecer o significado da palavra e agir de acordo com o mesmo, contudo não foram verificadas utilizações dessas palavras no vocabulário quotidiano das crianças o que poderá levar à conclusão de que existe uma desproporção entre o uso e o reconhecimento, como menciona Sim-Sim (1998)

Com efeito o vocabulário que a criança reconhece é largamente superior ao que produz, aumentando a distância entre compreensão e produção. . . o facto de a criança já dominar a produção de algumas dezenas de vocábulos não significa que os utilize todos com a mesma frequência. (p. 127)

Estas palavras, em que a criança reconhece o significado, mas não as utiliza no seu quotidiano fazem parte do seu vocabulário passivo.

A representação gráfica do significado da palavra não resultou, porque as crianças sentiram a dificuldade que qualquer indivíduo sentiria ao tentar construir uma representação de uma palavra abstrata. Nas palavras em que já é possível existir uma representação mental, seriam necessários mais estímulos e mais tempo para que as crianças conseguissem distanciar-se das histórias contadas.

Terminada a investigação, não foi possível estabelecer uma conclusão definitiva relativamente à questão colocada. Consegui verificar que em alguns casos as crianças conseguiram o significado de determinadas palavras, como menciona Sim-Sim (1998) “A criança acede ao significado da palavra através do contexto em que essa palavra é usada” (p. 123). Contudo, seria necessária uma investigação mais profunda e mais longa para constatar a afirmação de Inês Sim-Sim.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Neste capítulo é pretendida uma reflexão sobre a PPS nos dois contextos, o percurso vivenciado e tudo o que me foi acrescentado. A necessidade de refletir é uma constante no meu dia-a-dia e foi uma necessidade acentuada durante toda a prática.

A minha experiência durante a PPS em creche pode ser resumida como um dos maiores desafios do meu percurso académico, onde muitas vezes sentia que as situações que me eram colocadas tinham um nível de exigência demasiado elevado face ao que seria suposto exigir-se de um estagiário. Senti que a minha falta de experiência e conhecimentos escassos sobre crianças desta faixa etária conciliados com a falta de observação nos primeiros períodos, condicionaram a minha intervenção no decorrer da PPS, o que acarretou erros como não conseguir comunicar corretamente com as crianças, muitas vezes dirigindo-me às mesmas ou propondo-lhes dinamizações como se já fossem crianças de jardim de infância. Estas situações levaram a que me esforçasse para ultrapassar estas dificuldades, senti que precisava pesquisar e estudar a teoria relativamente a crianças de creche. Com o passar do tempo, não sentia necessidade de estar tão focada nas ações que dinamizava, aprendi a prestar apoio personalizado e ao mesmo tempo orientar o grande grupo. Esta aprendizagem permitiu-me observar mais as crianças que estavam à minha volta e conseqüentemente conhecê-las melhor, nomeadamente os seus interesses e necessidades, o que conduziu a uma intervenção mais adequada.

Todas estas situações proporcionaram-me uma experiência na qual aprendi imenso e permitiu que saísse da minha zona de conforto e evoluir não só a nível profissional, mas também a nível pessoal.

Relativamente à minha experiência durante a PPS em jardim de infância, considerei-a uma experiência mais acessível e prazerosa, pois encontrei uma equipa que compreendia a natural inexperiência de um estagiário.

“... observar, refletir, desenvolver ideias sobre o observado, refletir, compreender, dividir com outras pessoas, e voltar à observação é típico dos cientistas e de pessoas cuja

formação é cientificamente embasada.” Algo que ao longo desta Prática Profissional Supervisionada consegui realizar.

Neste estágio, considero que fui extremamente privilegiada relativamente ao grupo de crianças com o qual trabalhei, fui muito bem recebida e dos vários aspetos positivos da realização deste estágio que posso apontar, destaco a relação mantida com as crianças, que diariamente me ensinavam e inconscientemente me encorajavam a prosseguir.

Destaco igualmente a confiança dada pela minha Educadora cooperante ao longo destes meses, que sempre se mostrou aberta às minhas propostas e iniciativas e fazia o possível para me deixar à vontade com as crianças.” (excerto da reflexão semanal 15)

Um dos principais desafios em creche foi adequar a minha intervenção à faixa etária em questão, dificuldade que sentia sobretudo na hora de arrumar e sentar as crianças no tapete. Por diversas vezes senti-me frustrada e questioneei-me que atitude deveria ter. Com o passar do tempo, percebi que deveria trabalhar a minha postura e a minha figura de autoridade. No estágio de JI, consegui superar este desafio como é possível verificar numa das minhas reflexões semanais

Nesta fase do estágio, sinto que estou integrada na sala e identifico que as crianças conseguem ver-me como uma figura de autoridade e ao mesmo tempo de confiança, como é possível verificar nas seguintes notas de campo:

“ À tarde, as crianças estavam a brincar nas áreas e era altura de arrumar e sentar no tapete. Disse-lhes para arrumarem e ajudei-os a fazê-lo, depois senti que precisava de uma estratégia para sentá-los no tapete, então disse:

- Vou contar até 10 para ver todos sentados no tapete. – disse enquanto tapava os olhos

Comecei a contar alto, para que todos me ouvissem, quando acabei e abri os olhos, todas as crianças estavam sentadas no tapete. A estratégia havia resultado e senti-me muito satisfeita.” (Nota de campo nº 43, 20 de Outubro de 2016, Sala) (excerto da reflexão semanal 4)

Em retrospectiva, considero que o estágio de JI se revelou mais acessível, pois já tinha como bagagem todos os desafios superados em creche e tudo o que havia aprendido, tais como a minha postura e a necessidade de conhecer as crianças do grupo para uma intervenção adequada, o que por sua vez induziu a uma consequente mudança de atitude da minha parte. Vejo que todos estes desafios, de uma forma ou outra, me prepararam para um futuro cada vez mais próximo onde terei de me defrontar com desafios diários e situações menos agradáveis.

Na tentativa de definir a minha identidade profissional senti necessidade de recordar o motivo que me levou a ingressar neste curso. Inicialmente tinha como desejo tornar-me professora primária pois tinha como objetivo tentar contribuir para modificar a sociedade atual, tentando incutir valores éticos e morais. Após várias reflexões, compreendi que sendo esse o meu objetivo, a minha intervenção teria de incidir em idade de pré-escolar, pois essas são as verdadeiras bases e tudo o que é adquirido ao longo desse período, permanece para toda a vida de um indivíduo.

Desta forma posso afirmar que a minha identidade profissional tem como base uma postura descontraída, descentralizada de atividades planeadas, privilegiando a área de formação pessoal e social. Tendo como principal intenção transformar pessoas em pessoas e não em objetos com conhecimentos. Deste modo tenciono fazer do exemplo a minha ferramenta diária, mostrando em primeira pessoa como deve um ser humano comportar-se perante as mais diversas circunstâncias.

No final da PPS em jardim de infância, como forma de retribuir às crianças e expressar o meu reconhecimento por todos os benefícios dados e consequentes agradecimentos, contei-lhes a história “O Principezinho”, numa versão adaptada por mim, àquele grupo. Mencionei o facto de a personagem principal da história ter aprendido sempre alguma coisa com as pessoas com quem se cruzou na sua viagem e de manter e usar esses conhecimentos embora já não convivesse ou estivesse perto dessas pessoas. Fiz desta forma uma analogia da minha experiência com aquele grupo e disse-lhes que havia aprendido muito com todos eles, deixando-lhes um marcador de livros (disponível no

Anexo A, imagem 6) com a frase “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparando a realização dos dois relatórios de estágio, pude constatar uma grande alteração relativamente à minha produção.

“A realização deste relatório também não se revelou uma tarefa fácil devido à minha inexperiência e vejo agora que teria sido muito mais produtivo se tivesse iniciado a sua realização quando ainda estava em estágio” (excerto da reflexão sobre o percurso profissional em creche)

A elaboração do presente relatório abrigou uma outra atitude da minha parte, revelando-se uma tarefa mais recompensadora e acessível, revelando desta forma uma evolução do meu trabalho.

No que diz respeito à problemática e à investigação realizada, como síntese das conclusões apresentadas no capítulo 3, gostaria de realçar os principais impactos no meu crescimento profissional, nomeadamente todos os conhecimentos adquiridos relativamente a uma investigação de natureza qualitativa, onde aprendi a valorizar as estratégias utilizadas e todo o processo da investigação. Devido ao curto espaço de tempo, não foi possível verificar a utilização das palavras em contextos não relacionados com a história. Era necessário um maior período de tempo para tal constatação.

A realização desta investigação revelou-se uma caminhada surpreendente, pois estando na reta final da mesma, sinto que fiz uma escolha adequada relativamente ao tema, pois embora já tivesse noção da importância da linguagem para o desenvolvimento, a linguagem conseguiu surpreender pela sua imensa e prazerosa informação. O impacto das histórias na aquisição de vocabulário em crianças de pré-escolar é um tema que ainda não foi muito explorado, o que se revelou um desafio, mas ao mesmo tempo me motivava e enchia de orgulho por estar a explorar um novo tema na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aimard, P. (1986). *A linguagem da criança*. Porto Alegre: Editora Artes médicas Sul
- Albuquerque, F. (2000). *À descoberta da palavra redondinha. A linguagem na primeira infância*. Porto: Porto Editora
- Almeida, J. & Rocha, J. (2009). Caraterização do perfil pragmático em crianças em idade Pré-escolar e Escolar, Porto
- APEI. (s.d.). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Lisboa. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Alves, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- Azeredo, M., Pinto, M. & Lopes, M. (2012). Gramática Prática de Português. Lisboa: Raiz Editora
- Bastos, G. (1999) *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta
- Bezerra, Z., Sena, F., Dantas, O., Cavalcante, A. Nakayama, L. & Santana, A. (2010). Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Educar em Revista*. Consultado em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200016
- Bloom, P. (2002). *How children learn the meaning of words*. Londres: The MIT Press
- Casa de Infância dos Olivais (2016). Projeto Curricular 2016/2017. Lisboa: Fundação D. Pedro IV

- Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132–138.
- Chard, S. & Katz, L. (1997). *Abordagem de Projeto no Jardim de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Dias, D. (2012). *O educuidar na Creche e Jardim de Infância* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Setúbal). Consultada em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4316/1/Projecto%20educuidar_Daniela%20Dias.pdf
- Dias, M. (2011). *Um olhar sobre a família na perspetiva sistémica o processo de comunicação no sistema familiar*. Comunicação apresentada sobre A Família um sistema dinâmico, Viseu.
- Elliot, A. (1981). *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Floque, M. (2012) *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Fontes, M. & Martins, C. (2004) Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-económico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1)
- Huete, C. & Cenador, A. (1994) *A linguagem na criança*. Porto: Porto Editora
- Lentin, L. (1981). *A criança e a linguagem oral* Lisboa: Livros Horizonte
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora
- Mateus, M., Andrade, A., Viana, M. & Villalva, A. (1990). *Fonética, fonologia e morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta

- Menyuk, P. (1975). *A aquisição e desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora
- Milhões, M. & Galindro, P. (2006). *Chiu!*. Lisboa: O bichinho do conto
- Neto, C. (2005) A Educação Motora e as “Culturas De Infância”: A Importância da Educação Física e Desporto em Contexto Escolar. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa
- Neves, M. (2009). *O elefante diferente*. Editorial Caminho
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Onofre, P. (2004). *A criança e a sua Psicomotricidade... Uma pedagogia livre e aberta em intervenção motora educacional*. Lisboa: Trilhos.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill
- Pichon, L. (2010). *A formiga horripilante*. Lisboa: Dinalivro
- Rodrigues, S. (2014) *O desenvolvimento da consciência morfológica em crianças pré-escolares, com ou sem atendimento em intervenção precoce* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Lisboa)
- Rios, C. (2013). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: PsicoSoma
- Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua?*. Lisboa: A esfera dos livros
- Sá, E. (2014). *Hoje não vou à escola!*. Lisboa: Lua de papel
- Schwanenflugel, P. & McFalls, E. (1997) Partial Word Knowledge and Vocabulary Growth During Reading Comprehension. *Journal of Literacy Research*, pp. 535-553

- Segurança Social, (2015). Instituições Particulares de Solidariedade (Lisboa) Consultado em <http://www.seg-social.pt/ipss>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação
- Silva, M. (2009). Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória (Dissertação de Mestrado). Retirada da Universidade de Lisboa.
- Simões, A. (2009). A colaboração jardim de infância, família e comunidade?. Cadernos de Educação de Infância, volume(86).
- Sim-Sim, I. (1998). *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Sim-Sim, I. (2002). *Desenvolver a linguagem, Aprender a língua*. Lisboa: Porto Editora
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projecto como “Pedagogia de Fronteira”. Da Investigação às Práticas, I (3), 8-20.
- Veiga, F. & Fernandes, A. (2012) Autorregulação em crianças do jardim-de-infância: adaptação da escala teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children. Actas do 12º colóquio de psicologia e educação
- Villán, Ó. & Núñez, M. (2011). *A zebra Camila*. Lisboa: Kalandraka

ANEXOS

Anexo A. Figuras.



Figura 1 – Espaço exterior da Instituição

Autor: Elaboração própria

Data: 31 de outubro de 2016

Local: Recreio do Jardim de Infância



Figura 2 – Sala C3

Autor: Elaboração própria

Data: 31 de outubro de 2016

Local: Sala de atividades C3

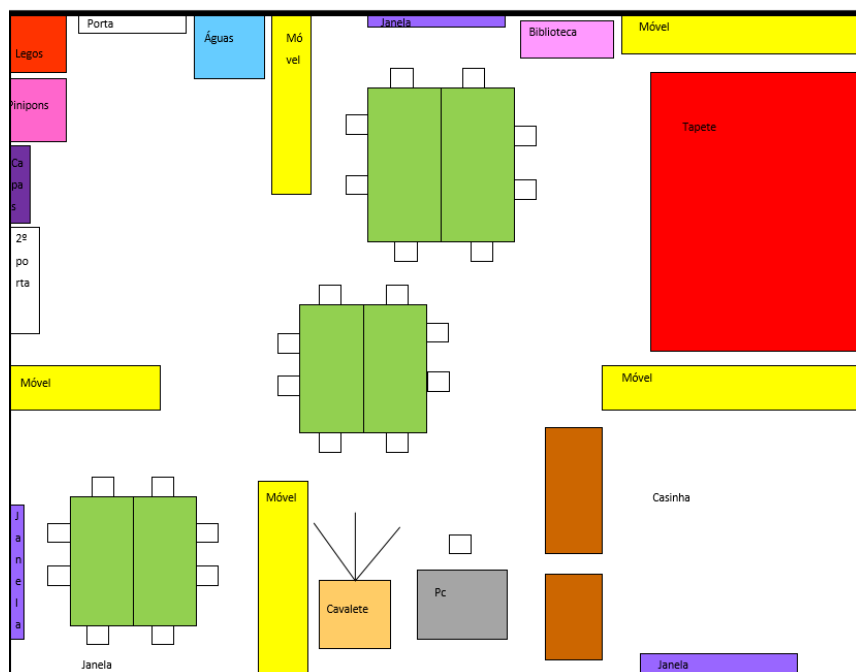


Figura 3 – Planta da sala
 Autor: Elaboração própria
 Data: 3 de outubro de 2016



Figura 4 – A minha apresentação
 Autor: Elaboração própria
 Data: 25 de setembro de 2016
 Local: Entrada da sala



Figura 5 – Ecopontos construídos pelas crianças

Autor: Elaboração própria

Data: 15 de dezembro de 2016

Local: Sala de atividades



*Aqueles que
passam por nós
não vão sós.
Deixam um
pouco de si,
levam um
pouco de nós.
Obrigada Ar*

Figura 6 – Marcadores de livros

Autor: Elaboração própria

Data: 18 de janeiro de 2017

Anexo B. História “Natureza Ferida”.

Há muito tempo, na Coreia do Sul, vivia uma menina chamada Sulli. A Sulli tinha 5 anos e era uma menina feliz. Gostava de passear pelos jardins e ver as flores de várias cores que existiam. Gostava de passear pelas florestas e abraçar todas as árvores que podia. Gostava de nadar e brincar no rio perto da sua casa. E quando andava pelas ruas sempre via como as ruas estavam limpas.

Os anos passaram e a Sulli cresceu...já era grande. Mas as coisas à sua volta tinham mudado. Os jardins já não tinham tantas flores e as que haviam estavam secas. As florestas já não tinham muitas árvores para que ela pudesse abraçar...estavam quase todas cortadas. O rio no qual ela costumava nadar estava seco, sem água. E as ruas pelas quais ela andava, estavam todas sujas e cheias de lixo pelo chão.

A Sulli estava muito triste e decidiu que tinha de fazer alguma coisa para ajudar a sua cidade. Decidiu pesquisar e percebeu que as pessoas estavam a estragar o ambiente e que haviam muitas outras cidades pelo mundo que também estavam com o mesmo problema. Decidiu então pesquisar o que poderia fazer para resolver todos os estragos que as pessoas haviam feito e encontrou informações sobre reciclagem e de como é importante poupar água e tantos outros materiais.

A Sulli também percebeu que sozinha não iria conseguir ajudar todo o Planeta. Que acham de nós ajudarmos e fazermos como a Sulli faz?

Anexo C. Imagens utilizadas no dicionário de imagens da natureza.

Este anexo encontra-se disponível em cd.

Anexo D. Canção “Vamos lá reciclar”.

Esta canção é bem diferente

Vai proteger o Meio Ambiente

Num ritmo alegre que dá p’ra dançar

Vais aprender a reciclar

E se os teus pés quiserem dançar

Vem e aprende a reciclar

Põe o vidro no Vidrão

E ele fica contente

É um grande comilão

Come vidro loucamente

E o balofo Embalão

Pensa que é o mais belo

Tem um grande coração

Amarelo

Não te esqueças do Pilhão

Que é um bom amigo

Se pilhas tiveres à mão

Vais achá-lo divertido

O papel e o cartão

Depois de utilizar

Deves pôr no Papelão

P'ra reciclar

Anexo E. Princípios Éticos na investigação e na ação.

Princípios éticos ⁶	Metodologia utilizada	Princípios profissionais ⁷
1. Objetivos do trabalho	Expliquei à equipa educativa os meus objetivos e o processo que pretendia realizar. Com as crianças, sempre que me questionavam o que estava a fazer, quando estava a tirar notas de campo, respondia-lhes.	<ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças”; - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais”; - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”; - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa”
2. Custos e benefícios	Vi como custos o facto de encontrar histórias adequadas à investigação. Como benefícios, as crianças consequentemente irão enriquecer o seu vocabulário e o seu interesse pela leitura será desenvolvido.	<ul style="list-style-type: none"> - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família” <p>(s.p.)</p>
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	Respeitei a confidencialidade das pessoas envolvidas, não apresentando nomes. Respeitei também a sua privacidade não utilizar dados desnecessários ao projeto.	
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	Optei por envolver todas as crianças do grupo, uma vez que as respostas eram dadas voluntariamente por parte das crianças, ou seja, determinadas crianças poderiam responder	

⁶ Com base no livro Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Edições Afrontamento: Porto.

⁷ Com base na Carta da APEI.

	sobre umas palavras e outras crianças poderiam responder sobre outras palavras.	
5. Fundamentos	Tive claro os campos de investigação fundamentais para a minha investigação, nomeadamente o sistema linguístico e os seus domínios	
6. Planificação e definição de objetivos e métodos de investigação.	Relativamente à planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação os intervenientes foram informados sobre o seu processo.	
7. Consentimento informado	O consentimento informado foi tido em conta quando expliquei e mostrei às crianças o que estava a ser feito.	
8. Uso e relato das conclusões	Foi algo feito continuamente e não apenas no fim.	
9. Possível impacto nas crianças	Todo este processo permitiu que as crianças enriquecessem o seu vocabulário e conhecessem o dicionário. Contribuiu também para a emergência da leitura e da escrita.	
10. Informação às crianças e adultos envolvidos	A equipa educativa da sala acompanhou sempre as minhas dinamizações e o meu processo de trabalho, pelo que desta forma consigo manter um processo transparente.	

	Para as crianças através do dicionário as crianças conseguiam ter noção do que foi feito.	
--	---	--